

チューター活動における日本語学習支援の実態 －留学生の視点から－

副田 恵理子

1. はじめに

チューター制度とは、個々の留学生に日本人学生がつき、勉学や大学生活上のサポートをする制度である。本学でも、2007年度よりこの制度を取り入れ、短期留学生受け入れプログラム（日本語・日本文化集中コース）参加学生一人一人に日本語教員養成課程受講生がつき、様々な支援を行っている。これは、日本語や生活上の支援に加え、短期留学生に一ヶ月という短い日本滞在の中でも日本人学生と密に接する機会を提供したいと考え、行っているものである。

副田(2010)では、このチューター活動を観察し、活動には日本語学習支援を中心としたものと、日本語での雑談を中心としたものがあることがわかった。本研究では、この中の日本語学習支援活動に焦点を当てて観察し、留学生の日本語学習をチューターがどのような形で支援しているのか、また、この活動をとおして留学生が何を感じ、何を得ているのかを明らかにする。

2. 先行研究

先行研究において、チューター活動はサポートを受ける留学生、サポートを行う日本人チューター双方に様々な教育的効果をもたらすことが明らかになっている。例えば、日本人チューターが活動を通して得たものには、以下の5つがあげられている。

- (1) 異文化コミュニケーションの技術の習得（田中 1996、水本・池田 2005、村上・後藤 2006）
- (2) 異文化理解、自文化についての気づき（田中 1996、日置 2006、仁科・

安原 2009、副田2010)

(3) 言語への関心(村上・後藤 2006、副田2010)

(4) 勉学に対する意識変化(水本・池田2005、日置2006、仁科・安原 2009、副田2010)

一方、留学生については、以下のことが明らかになっている。

(1) 日本語の向上

瀬口・田中(1999)では、制度が上手く機能すれば、留学生はチューター活動を通して「日本語が上達した」「勉学にプラスになった」と強く感じ、高い満足度を得ていることがわかった。また、園田(2008)においても、多数の留学生がチューター活動のメリットとして「日本語力の向上」を挙げている。

(2) 生きた日本語の習得

村上・後藤(2007)は、留学生から、チューター活動を通して「授業では学べない生きた日本語を知ることができた」「フォーリナートーク・ティーチャートークではない普通の日本語に接することができた」(p.184)というコメントを得ている。

(3) 文化についての理解

さらに、村上・後藤(2007)は、「自文化と日本文化を比較することができた」という文化理解に関するコメントも得ている。

村上・後藤(2007)はこのような結果をもとに、チューター活動は教室外での自立学習の場として効果的であると述べている。一方で、日置(2006)は同じ活動をしていても留学生と日本人チューターの間で認識が異なる場合があることを明らかにし、伊藤(2007)は効果的な活動のためには留学生・チューター間で十分な意思疎通、共通認識が持たれる必要があると述べている。実際、二宮他(1995)では、チューターとのコミュニケーションが十分で、より良い友人関係を気づいているほど、留学生の活動に対する満足度が高いことが明らかになっている。

3. 調査の目的

本研究では日本語学習支援を中心にしたチューター活動に焦点をあてて、留学生と日本人チューターのインターアクションを詳細に観察し、活動後のインタビューデータとともに分析を行う。そして、今回は特に留学生の側に焦点を当てて、次の点を明らかにしたい。

- (1) 留学生の日本語学習を日本人チューターがどのように支援しているか。
- (2) 留学生はその活動から何を感じ、何を得たのか。

4. 調査概要

4-1. 調査対象者

本調査は、2008年7月、2009年7月に本学で行われた日本語集中コース（4週間）に参加した短期留学生（台湾人・韓国人）と、そのチューターとなった日本人学生の5組のペアを対象とした。短期留学生の日本語レベルは日本能力試験2級・1級合格者（中上級・上級レベル）である。日本人学生は全て2年間の日本語教員養成課程の2年目を受講中であり、ボランティアでのチューター活動への参加を自ら希望した学生である。

各調査協力者の詳細は表1の通りである。

表1：調査協力者の概要

	ペアA	ペアB	ペアC	ペアD	ペアE
留学生	留学生A	留学生B	留学生C	留学生D	留学生E
国籍	台湾	韓国	韓国	台湾	台湾
日本語レベル	日本語能力試験2級	日本語能力試験2級	日本語能力試験2級	日本語能力試験2級	日本語能力試験1級
チューター	日本人a	日本人b	日本人c	日本人d	日本人e
所属学科	日本語・日本文学科	英語文化学科	日本語・日本文学科	英語文化学科	日本語・日本文学科
課程	日本語教員養成課程受講生				

チューターには、活動開始時に、コースの最後に行われるスピーチ発表会のための原稿作成や発表練習のサポート¹⁾をしてほしいことを伝えたが、それだけに限定せず、留学生の要望にこたえて自由に活動するように言った。実際には、各ペアとも週2～3回の活動の場を持ち、日本語学習支援のみならず、日本語会話の相手、生活上のサポート等も行っていた。

4-2. 調査方法

チューター活動の様子を各ペア1時間ずつビデオで撮影した。撮影は、4週間のチューター活動期間のなかで、双方の緊張が解け、コミュニケーションがスムーズにとれるようになったと思われる3週目、もしくは、4週目に行った。

また、活動後すぐに、留学生・日本人チューターそれぞれに半構造化インタビューを行い、活動の中で「何を行ったか」「何に気がついたか」「何を感じたか」等の質問に答えてもらった。

表2：チューター・留学生の発話の分類

チューター活動には日本語学習支援を中心としたものと、日本語での雑談を中心としたものが見られたが、今回はその中でも日本語学習支援を中心としたチューター活動のみを分析対象とした。活動内容の詳細を見ると、コース終了時に行われるスピーチ発表会に関するものがほとんどであった。

チューター活動の映像データとインタビューの音声データは全て文字化した。そして、活動の映像データは各発話の内容から表2のように分類し、それぞれの発話に費やした時間を計った。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">1) 情報要求の発話<ul style="list-style-type: none">①言語的な事柄について②国・文化的な事柄について③個人的な事柄について④スピーチの内容について⑤スピーチの構成について⑥発表手順について⑦その他の事柄について2) 情報提供の発話<ul style="list-style-type: none">①言語的な事柄について②国・文化的な事柄について③個人的な事柄について④スピーチの内容について⑤スピーチの構成について⑥発表手順について⑦その他の事柄について3) スピーチ原稿の読み |
|--|

5. 調査結果

5-1. 留学生・チューター間の会話分析

各ペア60分のチューター活動内での留学生・日本人チューターの発話時間の割合を表3にまとめた。また、発話内容により細かく分類した結果は、表4の通りである。

表3：留学生と日本人チューターの発話時間の割合

		ペアA	ペアB	ペアC	ペアD	ペアE
発話時間	留学生	23.5%	33.6%	45.0%	48.1%	71.8%
	チューター	73.2%	64.7%	54.4%	49.8%	27.5%
	その他 ²	3.3%	1.7%	0.6%	2.1%	0.7%
		チューター主導型		双方向型		留学生主導型

留学生・日本人チューター間の会話分析からは、チューター活動における日本語学習支援には「チューター主導型」「双方向型」「留学生主導型」の3つのタイプがあることがわかった。

5-1-1. 日本人チューター主導型日本語学習支援

ペアA・ペアBは、日本人チューターの発話時間が留学生の発話時間よりも比較的長く、日本人チューター主導で活動が行われていた。特に、チューターが言語について情報提供をしている発話に、ペアAは全体の25.7%、ペアBは22.5%の時間をかけていた。一方で、留学生が言語面について発話する時間は少なかった。

詳細を見ると、ペアAは日本人チューターが留学生の原稿を読みながら、言語的な部分を修正することに多くの時間をかけていた。時折、横に座っている留学生が、意図している日本語に直してくれているかを確認していたが、一方で、チューターが意味内容を留学生に確認する場面は少なかった。そのためか、留学生・日本人どちらも情報要求発話（質問）が少なく、一方的な発話で終わっていた点が特徴的であった。

表４：留学生・チューターの各項目の発話時間の割合

			ペア A	ペア B	ペア C	ペア D	ペア E
留学生	情報要求発話	言語	1.4%	6.1%	3.3%	12.3%	5.8%
		文化	0.3%	1.4%	0.3%	0.3%	2.2%
		個人的な事柄	0.8%	1.9%	0.6%	0.9%	0.0%
		スピーチ内容	0.3%	0.0%	1.4%	0.3%	0.0%
		スピーチ構成	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.1%
		発表手順	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.4%
		その他	0.6%	0.3%	0.8%	0.9%	0.4%
	情報提供発話	言語	5.0%	0.8%	15.3%	10.3%	12.7%
		文化	2.2%	1.9%	2.2%	5.6%	8.7%
		個人的な事柄	1.1%	8.9%	1.1%	1.2%	10.9%
		スピーチ内容	3.4%	0.3%	11.9%	7.3%	1.8%
		スピーチ構成	2.2%	0.6%	1.4%	3.5%	0.0%
		発表手順	1.7%	0.0%	3.1%	2.6%	2.2%
		その他	2.0%	2.2%	3.1%	1.5%	3.6%
スピーチ原稿の読み		2.5%	9.2%	0.6%	1.5%	22.1%	
日本人チューター	情報要求発話	言語	4.5%	1.1%	2.2%	2.1%	0.4%
		文化	3.1%	2.8%	0.0%	0.0%	4.0%
		個人的な事柄	0.8%	7.5%	0.8%	0.6%	1.1%
		スピーチ内容	0.3%	0.8%	1.9%	2.1%	0.0%
		スピーチ構成	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
		発表手順	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.4%
		その他	0.6%	1.7%	1.7%	0.9%	1.4%
	情報提供発話	言語	25.7%	22.5%	22.8%	19.1%	9.8%
		文化	7.3%	5.3%	0.6%	5.3%	3.3%
		個人的な事柄	5.3%	8.3%	2.5%	2.3%	0.0%
		スピーチ内容	4.7%	0.0%	8.1%	5.6%	0.4%
		スピーチ構成	3.1%	0.0%	2.8%	1.8%	0.0%
		発表手順	4.2%	0.0%	2.2%	1.2%	0.0%
		その他	2.0%	2.5%	1.9%	0.9%	2.2%
	スピーチ原稿の読み		11.7%	12.2%	6.9%	8.2%	4.7%
その他		3.4%	1.7%	0.6%	2.1%	0.7%	
合計		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

※太字は５％以上

< ペア A の例 >

日本人 a : (スピーチ原稿を読んで) 「日本と台湾の習慣が違う、違う、興味が強くなります」。うーん、えー、「日本と台湾の習慣が、習慣が違う、習慣が、日本と台湾の習慣の違いに、違いに」だね。「習慣の違いに」うん。「習慣の違いに、興味があります、日本と韓国の習慣の違いに、とても興味があります」。興味は強いじゃなくて、これ、あります、だよ。
(修正部分を原稿に書き込む)

留学生 A : うーん、えー。なります。うーん、前は興味、ありませんけど、今あります。

日本人 a : うん、「興味があります。」 あー、「前は興味がなかったけど」、えー、うーん、なんていうのかなあ。「興味が出ます」「興味が出てきます」「日本に来てから」、あー、「興味を持つようになりました。」 かな。

ペア B は、留学生が原稿を読むのを聞きながら、または、日本人チューターが留学生の原稿を読みながら、言語的な部分の修正に時間をかけていた。ペア A と同様、言語的な面の修正はチューターが一方的に行うことが多かったが、留学生がその修正について質問する姿が度々見られた。また、その合間には、スピーチ原稿の内容に関するプライベートな事柄について、情報交換するやり取りもみられた。

< ペア B の例 >

留学生 B : (スピーチ原稿を読んで) 「皆さんは何で韓国人が先言ったようなことを思って行動するのかとわかりますか。」

日本人 b : ん？

留学生 B : 「行動するのかとわかりますか。」

日本人 b : おかしい。

留学生 B : んんん (笑)

日本人 b : 先言ったような。先言ったような？

留学生B：(原稿の該当箇所を指で指して) これこれこれ。

日本人b：(スピーチ原稿を読んで) んんん、「皆さんはなぜ、なぜ韓国人が、先
言っ、先言ったような」っておかしい。(原稿を直しながら)「前に言っ
たような、今言ったような、今言ったようなことを思って、行動する
の、すると思いますか、するのか、あ、するのかわかりますか、わか
りますか。」

留学生B：わかりますか。

日本人b：ううん、「わかりますか」で。「と」がいらない。

5-1-2. 双方向型日本語学習支援

ペアC、ペアDは、留学生・日本人チューターの発話時間に極端な差がなかった。どちらのペアも、留学生・日本人共に、言語的な事柄についての発話に多くの時間をかけており、日本語の表現について相互に意見を出し合いながら日本語の文章を作り上げていた。また、両ペアとも、スピーチの構成、内容からパワーポイントの使い方などの発表の手順に至るまで、幅広い点について話し合いをもってスピーチを作り上げていた。

ペアCは、特にスピーチ原稿の内容面の発話に、留学生・日本人共に時間をかけており(留学生：13.3%、日本人：10.0%)、互いに内容についてのアイディアを出しながら内容を練り上げていた点が特徴的だった。

<ペアCの例>

日本人c：(スピーチ原稿を読んで)「間違いを探してください」という問いは
どこにあるんだ？

留学生C：これがないよね。

日本人c：ないね。

留学生C：間に入れ。

日本人c：絶対書かなきゃねえ。

留学生C：「こちらをご覧ください」と言って、「間違い部分を探してください」っ

ていうのっていい？

日本人c：うん、それがいい。

留学生C：それで、1、2、3、4って。

日本人c：うん。

留学生C：どうでしょうか。

日本人c：(スピーチ原稿を読んで)「皆さんも答えて、変換してください。」「このように実際に使っている言葉の違いはなぜでしょうか。違いはなぜでしょうか。言葉、言葉」ん？

留学生C：間違えているのはどうしてですか、なんだけど。ちょっと変かもね。

ペアDは、留学生が言語面の情報要求発話に比較的時間をかけており(12.3%)、留学生が言語面についての質問をし、それに応える形で日本人チューターが言語的な説明を行うというプロセスを中心にチューター活動を行っていた。

<ペアDの例>

日本人d：(スピーチ原稿を読んで)「もともと漢字の教育をうけて」、こっちに行くの？

留学生D：うんうん。

日本人d：「漢字に対して特別な」

留学生D：感じがすること？ 言いたいけど、何？

日本人d：「漢字に対して特別な」なんだろう。言いたいことはわかるけど。特別な感じっていうのは、どういう意味で言っているの？

留学生D：あー、特に感じがないという気持ち。

日本人d：なんだろうな、「例えば、漢字に対して、苦手意識がない」とか、これでもいいと思うけど、ちょっと、なんていうのかな、

留学生D：漢字に対して、近い、は？

日本人d：身近な？

留学生D：うーん

日本人d：(スピーチ原稿を読んで)「もともと、もともと漢字の教育を受けて、
受けてきたので、ので」がいいかな。「漢字に対して」なんだろう。うー
ん、わかった、「漢字の教育を受けてきたので、日本語を勉強し始め
るときに、漢字が」

留学生D：わかる、とか？ 他に何がある？

日本人d：読める？

留学生D：あの、読む、読むことは、たぶん、そんなに簡単ではなくて、字を見
るとわかるって感じ、

日本人d：あー。

留学生D：でも、ちょっと読み方違うから。

5-1-3. 留学生主導型日本語学習支援

ペアEは留学生の発話時間が日本人の発話時間を大幅に上回っていて、
留学生主導で活動が行われていた。詳細を見ると、言語面・文化面につい
ての情報のやり取りから、個人的な事柄についての会話まで、常に留学生
が主導権を取り、話を進めている点が特徴的だった。

<ペアEの例>

留学生E：完成品？

日本人e：ん？

留学生E：これ？(漢字を書きながら)日本語はこれ？完成品って言う？

日本人e：あ、そうそうそう

留学生E：完成品。これ、もう、あの、もう作る前は、もうあるものは？
もうあるものは何？

日本人e：既製品？ んー、待って、ちがうかな。

留学生E：きせい？

日本人e：既製品

留学生E：(漢字を書きながら)既製？ これ、ちがう？

日本人e：ちがうかなあ。

留学生E：台湾だと、こう。本来、元々あるもの。

日本人e：んー。

留学生E：これでいい？ これ、台湾と違うのかなあ。

5－2. 留学生の活動へのコメント

活動後のインタビューの中で、留学生は主に以下の4点について言及していた。

(1) 日本語支援

留学生A・Bはチューターが言語的な面をサポートしてくれたことについて、肯定的な評価を加えたコメントを述べている。

＜留学生A＞

私の話の間違い部分を、ちゃんと教えてくれて、良かったです。

＜留学生B＞

良かったことは、あの、日本語を、今日、なんか、言語を直してもらったこととか、今日話すとき、なんか、私が間違えた部分を直してくれて、そのことが良かったです。

また、他の留学生も、活動内でチューターが言語面を支援してくれたことについて言及していた。しかし、どのようなサポートがあったのか詳細を聞くと、具体例が出てこない学習者がほとんどであった。これは日本人チューターが活動後のインタビューにおいて、具体的にどのような点について説明・修正を加えたのかを詳細に渡って言及していたのとは、対照的であった。

(2) 日本語を話す機会

留学生C・Dは、チューター活動を通して日本語を話す機会をより多く持てた点を肯定的に評価している。

＜留学生C＞

あってよかった。実際に日本の学生と、1対1とか、そういう話す機会もないし、そういうチューターがなかったら、ほんとに日本語の授業だけうけて、帰ったり、そういう感じだと思うから。

＜留学生D＞

練習になった。でも、私、会話はすごく苦手だから、自分が言いたいことは、ちゃんと、伝えられたかどうか、ちょっと、ちょっとわかりません。台湾は、全然、日本語をしゃべる機会はない。チューターさんは一人が一人ずつだから、なんか、絶対に、自分が助けるという感じ、良かったと思います。授業のときは、話す機会も、そんなに、そんなに多くないかもしれない。

留学生Eは、留学生Dと同じように、チューターとのやり取りの中で、自分の言いたいことを上手に伝えられたかどうか不安だったとコメントしている。

＜留学生E＞

私、上手く伝わらないことが多い。(伝わらない時には、)あの、辞書を調べて、他の、あの、やさしい言い方で話す、ちょっと、あの、形容して、少し形容して、絵も描いて。

留学生Eのコメントは、留学生が相手に何かを伝える際に、試行錯誤している様子がよくわかる。このような「意味交渉」の場面はチューター活動の観察の中でも頻繁に見られた。チューター活動を通して日本人と話す機会を多く持つことは、習得を促進するといわれる「意味交渉」³の場を増やすことにもつながったと思われる。

(3) 文化理解

チューター活動を通して、文化的な事柄についての知識が得られたと述べた留学生は多かった。特に、留学生Cはこの点を肯定的に評価している。

＜留学生C＞

良かったことは、やっぱり、何か、学校で、なんか、教科書に書かれていない、なんか逆に、もっと生活的、日本の生活的、とか、文化的の、ものをわかるようになりました。

また、どのような情報を得たのか詳細を聞くと、具体的な情報を提示できる学生が多く、(1)で述べた言語的な情報よりも、文化的な事柄のほうがより記憶に残っていることが明らかになった。

(4) 友人関係の構築

友人関係の構築については、全ての学習者が言及していた。留学生C・Dは活動を通して友人関係が築けたと感じているようである。

＜留学生C＞

チューター制度があったら、たぶん、あの、一人の日本の友達ができたみたいな感じがする。でも、授業のときも、あの、たくさんの日本の学生も来たけど、あれは、授業で、だけで、授業外ではあいさつだけで、チューターがいるから、あの、友達みたいな感じ。

＜留学生D＞

なんか、例えば、なんか、えー、授業で見学しに日本人の学生は、そんなに替わるでしょ。人が替わるから、だから、あんまり、なんか深く話せないから、友達になれない。チューターさんは、深くいろいろ、話せる、でしょ。

一方、留学生A・B・Eからは、あまり良い関係が築けなかったと思われるコメントを得た。

＜留学生A＞

ホストファミリーとか、寮で、寮で一緒に住んでいる、高校生と、友達になりました。(チューターは)、あんまり。

＜留学生B＞

ちょっとやっぱり仲良く出来なかった感じがするけど。

＜留学生E＞

いろいろなチューターさんと昼ごはんを食べました。良かったです。自分にあった友達を探しました。(中略)(チューターとは)あわないかもしれませんが、チューターを決めるとき、留学生の意見を聞くのがいいんじゃないかと思います。

これは、留学生A・B・Eの日本人チューターa・b・eが活動に肯定的なコメントのみを残していたのとは対照的であった。

6. 分析結果のまとめと考察

今回の調査により、チューター活動において様々な日本語学習支援の形があることがわかった。ペアA・ペアBは日本人チューターが主導権を握り、主に言語的な指導を行っていた。これは、日本人チューターが日本語教員養成課程の受講生であったこともあり、チューター側に日本語を指導しなければならないという強い意識が働いたからかもしれない。ペアC・ペアDは幅広い事柄について、双方向に意見を出し合い、情報交換を行いながら活動を進めていた。ペアEは逆に留学生が主導権を握り活動を進めていた。

留学生へのインタビューデータからは、(1)言語面をサポートしてくれた、(2)日本語を話す機会を多く持てた、(3)日本の文化面を理解できた、という3点に肯定的な評価を得た。(1)(3)について具体的にどのようなサポートがあったのかを聞くと、文化面について得た情報はより詳細に記憶

していたものの、言語面については具体的な情報が挙がらなかった。これは、日本人チューターが言語面での支援内容を詳細に記憶していたのとは対照的であった。わからない表現を教えてもらう、文法的な説明をしてもらう等の明示的な言語支援を受けても、その場のみの理解で学習者の記憶には残りにくかったのかもしれない。一方で、(2)の日本語母語話者と日本語で話す機会をより多く持つことは、Long (1983) が言語習得を促進するものとして取り上げている「意味交渉」の機会を増大させることにもつながっていた。(1)の明示的な日本語支援よりも、日本人チューターとの日本語でのやり取りそのものが日本語学習支援に繋がった可能性がある。

全ての留学生が友人関係を築けたかどうかには言及していたことも興味深い。留学生C・Dが友人関係を築けたと述べている一方で、留学生A・B・Eはあまり良い関係は築けなかったようである。また、留学生のコメント全体を見ても、留学生C・Dがすべて肯定的なコメントであったのに対し、留学生A・B・Eは活動を否定的に捉えるコメントを残しており、友人関係を築けなかったと同時に、活動に満足が得られなかった様子が伺える。これは、留学生C・Dが双方向型の活動を行っていたのに対し、留学生A・B・Eが日本人チューター主導型、もしくは、留学生主導型で活動を進めていたことにも大きく関係している可能性がある。チューターと同じ立場で双方向にコミュニケーションを取ることが、友人関係の構築につながり、さらには、満足度が高い活動につながると言えるかもしれない。

7. 今後の課題

本研究により、チューターによる日本語学習支援の実態を明らかにすると共に、留学生がどのような活動を求めているのかの一端を明確にできたと思う。小林 (2007) はより効果的なチューター制度にするためにチューターの役割を明確化する必要があると述べている。今後さらに調査を進めることにより、短期留学生 (中上級日本語学習者) を対象としたチューター活動において、チューターがどのような役割を担うべきなのかをより明ら

かにしていきたい。

付記

本稿は第34回日本語教育方法研究会（2010年3月27日 於東京農工大学）での発表内容に加筆・修正を加えたものである。

注

1. スピーチ発表会はコース最終日に行われるもので、留学生には自由なテーマでスピーチ発表をしてもらう。コースの日本語授業内でも準備は行っているが、それだけでは時間が足りないこともあり、日本人チューターに支援をお願いしている。
2. 「その他」には両者の発話がなかった時間が含まれる。
3. Long(1983)は、非母語話者と母語話者の間のインターアクションにおいて、コミュニケーションを円滑に進めるために(1)明確化要求、(2)確認チェック(3)理解チェックなどの「意味交渉」を行うことが、言語習得につながるとしている。

参考文献

- 伊藤孝恵（2007）「チューター活動と留学生相談室の支援－山梨大学の事例から」『山梨大学留学生センター研究紀要』第3号 pp.3-11
- 小林浩明（2007）「チューター制度の改善と留学生アドバイジング」『北九州市立大学国際論集』第5号 pp.53-62
- 瀬口郁子・田中圭子（1999）「チューター制度の運用に対する提言－満足度と教育的効果の観点からの一考察－」『神戸大学留学生センター紀要』第6号 pp.1-17

副田恵理子（2010）「チューター活動における日本人学生の学び—日本人
チューターと留学生のインターアクションの分析から—」『藤女子大
学紀要』第47号第Ⅰ部 pp.87-102

園田智子（2008）「チューター活動における日本人学生と留学生の異文化
間理解—チューター活動実施後アンケートの自由記述分析から—」『群
馬大学留学生センター論集 第8号』 pp.1-12

田中共子（1996）「日本人チューター学生の異文化接触体験：ソーシャル・
サポートとソーシャル・スキルおよび自己の成長を中心に」『広島大
学留学生センター紀要』第6号 pp.85-101

仁科浩美・安原薫（2009）「国際連携サマープログラム2008においてチュー
ターは何を得たか」『山形大学紀要（工学）』第31巻 pp.39-50

二宮皓・石田憲一・竹島史雄（1995）「外国人留学生チューター制度に関
する一考察—「留学生教育に関する意見調査」の分析結果を中心にし
て—」『広島大学教育学部紀要』第一部 第44号 pp.175-183

日置陽子（2006）「日本語支援としてのチューター活動の概要とその促進
要因—チューターと外国人留学生の双方の視点から—」『TUF言
語教育学論集』第1号 pp.13-27

水本光美・池田隆介（2005）「日本人学生は学部留学生のためのチューター
活動を通して何を学んだか」『北九州市立大学国際論集』第3号
pp.79-86

村上千智・後藤倫子（2006）「自律学習のための試み：言語習得の場から

の考察」『目白大学人文学研究』第3号 pp.177-188

Long, M. (1983) "Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input." *Applied Linguistics* 4 : 2, pp.126-141.